



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Les notions de prototype et d'invariant sémantique dans l'analyse des catégories grammaticales. La linguistique cognitive et l'enseignement des langues étrangères

Author: Katarzyna Kwapisz-Osadnik

Citation style: Kwapisz-Osadnik Katarzyna. (2002). Les notions de prototype et d'invariant sémantique dans l'analyse des catégories grammaticales. La linguistique cognitive et l'enseignement des langues étrangères. "Neophilologica" (T. 15 (2002) , s. 250-265).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Katarzyna Kwapisz-Osadnik
Université de Silésie
Katowice

Les notions de prototype et d'invariant sémantique dans l'analyse des catégories grammaticales La linguistique cognitive et l'enseignement des langues étrangères*

Dans l'enseignement des langues étrangères, la grammaire est un domaine qui exige un très grand savoir et une préparation consciente de la part de l'enseignant, d'autant plus qu'elle doit susciter l'intérêt de l'élève pour rendre l'apprentissage actif et efficace. Il n'est pas facile d'enseigner la grammaire parce que les effets de cet enseignement ne sont observables que si le lexique est également bien acquis.

En général, la grammaire est définie comme une description de l'organisation des règles de fonctionnement d'une langue, nécessaires à son utilisation correcte.

Il existe de nombreuses études et méthodes abordant les phénomènes linguistiques et qui sont enseignées dans les classes. On les appelle grammaires normatives car elles prescrivent les normes d'emploi qu'il faut respecter pour parler et écrire correctement dans une langue donnée. Actuellement, en didactique on observe l'abandon de ce type de grammaires pour des méthodes élaborées par différents modèles de grammaires descriptives représentant les différentes approches en linguistique, parce qu'elles permettent à l'apprenant de prendre conscience du fonctionnement de la langue, de connaître sa nature et par conséquent, de s'en servir correctement.

Dans le présent article, nous réfléchissons sur les possibilités d'utiliser les résultats de recherches en linguistique cognitive dans l'enseignement des langues étrangères. Nous proposerons la description cognitive de deux catégories grammaticales françaises, à savoir le temps *imparfait* et le mode *subjonctif* dans le but de montrer encore un moyen de surmonter les difficultés que l'enseignant et l'apprenant doivent affronter.

* Cet article a été présenté au cours de la conférence internationale *Linguistique Cognitive en 2001*, organisée par l'Université de Łódź le 19–22 avril 2001.

La linguistique cognitive dont les outils d'analyse sont les notions de catégorie, de prototype et d'invariant sémantique, offre entre autres l'application de l'organisation dite prototypique (cf. G. Kleiber, 1990) pour décrire toutes les catégories linguistiques, alors non seulement lexicales, mais également grammaticales. G. Lakoff (1987 : 67) en a dit : «Les catégories linguistiques, ainsi que les catégories conceptuelles, représentent des effets prototypiques. Ces effets sont visibles à chaque niveau de la langue, du phonologique au morphologique, de la syntaxe jusqu'au lexique». Ce type d'analyses a été entrepris par de nombreux linguistes. Il suffit de mentionner les travaux de R. Langacker (1987), de W. Banyś (1996, 2000), de J.-P. Desclés (1999), de H. Kardela (1998), de K. Turewicz (1998), de M. Winters (1981).

En prenant en considération le rôle des processus mentaux qui consistent à traiter l'information, et leurs rapports avec la conceptualisation dans une langue donnée, tous les deux étant la base méthodologique de la linguistique cognitive, nous essaierons de présenter la description cognitive de deux catégories grammaticales existant dans le système linguistique français, à savoir le temps *imparfait* et le mode *subjonctif*. Nous les avons choisies parce qu'elles sont absentes en polonais et parce qu'elles se caractérisent par leur complexité. Donc, la compréhension de leur fonctionnement nécessite un engagement et un effort considérable de la part de l'enseignant, qui doit préparer des exercices adéquats et diriger de façon intelligente le travail des élèves, mais aussi de la part de l'apprenant, qui examinant les exercices, essaie tout seul de définir un phénomène étudié, ce qui lui permettra de l'employer correctement et consciemment.

1. Imparfait

Dans *La nouvelle grammaire du français* (1994), U. Dąbbska-Prokop définit l'*imparfait* ainsi : «Le temps passé imperfectif. Il sert à présenter une action passée dont le déroulement est vu dans son cours, c'est-à-dire ni le début ni la fin ne sont connus. Il exprime l'aspect imperfectif [...]. Il présente un fait passé par rapport non au moment de l'énonciation, mais par rapport à un autre fait passé» (1994 : 122-123). Puis, U. Dąbbska-Prokop énumère les différents emplois de l'*imparfait*. Elle parle des situations dans lesquelles l'*imparfait* apparaît. Alors, «comme un temps passé il correspond à un fait en train de se dérouler dans le passé. Il sert à exprimer un fait se produisant simultanément à un autre fait passé de la proposition principale» (1994 : 123). Il est aussi employé comme *imparfait*

descriptif dans le contexte des autres temps passés. En rapport avec le présent, *l'imparfait* se manifeste comme forme de politesse ou bien comme forme que les enfants utilisent dans des jeux de type *J'étais malade, tu venais me rendre visite*. Dans des propositions conditionnelles (le deuxième type), il exprime une condition considérée comme éventuelle.

Il y a de nombreux travaux de grammaire (p.ex. : *Le Bon Usage* (1980), *Imparfait et compagnie* (1987), *Exercisier* (1993)) où on parle de *l'imparfait* comme du temps de l'arrière-plan par rapport aux autres faits passés et aussi comme du temps décrivant les faits dont on ne peut pas dire s'ils sont accomplis. Autrement dit, les faits sont présentés en train de se dérouler dans le passé.

Bien sûr, le problème est beaucoup plus complexe. Cela explique le grand nombre de classification des valeurs de ce temps qui ont été proposées. Ainsi M. Grevisse (1980 : 835–837) dresse la liste de six emplois de *l'imparfait*. Il retient :

1. **L'imparfait narratif** (appelé aussi historique ou pittoresque ou de rupture ou encore de clôture), qui sert à décrire un fait passé accompli, mais présenté comme s'il se déroulait dans le temps et sous les yeux de celui qui parle et de celui qui écoute ; p.ex. :

A vingt-cinq ans, Racine entra dans la renommée.

(W wieku 25 lat, Racine stał/stawał (?) się szanowany.)

2. **L'imparfait d'atténuation** : le locuteur parle d'un fait présent, mais en voulant atténuer le caractère catégorique et indiscutable du présent, il utilise *l'imparfait* ; p.ex. :

Je voulais vous demander un service.

(Chciałem prosić pana o przysługę.)

On observe le même phénomène en polonais.

3. **L'imparfait de conséquence infaillible**, p.ex. :

Elle mit la main sur le loquet. Un pas de plus, elle était dans la rue.

(Położyła rękę na klamce. Jeszcze jeden krok, a znajdzie się na ulicy.)

4. **L'imparfait hypocoristique** (ou mignard) exprime un fait présent «comme si on donnait à ce fait plus d'étendue en l'étirant dans le passé ou comme si on le situait dans le passé en l'étendant jusqu'au moment présent» (1980 : 837) ; p.ex. :

Comme il était sage!

(Ależ on był/jest (?) grzeczny!)

5. **L'imparfait préludique** dont se servent les enfants dans leurs jeux lorsqu'ils imaginent les faits futurs comme réels, c'est-à-dire ils situent le début d'un fait dans le passé pour que cela soit plus réel ; p.ex. :

Moi, j'étais le gendarme, et toi, tu volais un vélo.

(Ja będę policjantem, a ty ukradniesz rower.)

6. **L'imparfait d'un système hypothétique** exprimant un fait hypothétique éventuel ; p.ex. :

Si j'avais beaucoup d'argent, je ne travaillerais pas.

(Gdybym miał dużo pieniędzy, nie pracowałbym.)

Il y a des grammairiens, par exemple L. Warnant (1973), qui compliquent la question encore plus en distinguant :

– **l'imparfait d'habitude ou de répétition** ; p.ex. :

Un malheureux appelait tous les jours la Mort à son secours.

(Nieszczęśnik wołał każdego dnia śmierć, żeby przysłała mu z pomocą.)

– **l'imparfait de durée** ; p.ex. :

Celui-ci ne songeait que ducats et pistoles.

(Ten oto właśnie myślał jedynie o dukatach i o pistolach.)

– **l'imparfait de fausse simultanéité**, correspondant au fait le plus proche par rapport à un moment déterminé du passé ; p.ex. :

Mes craintes se calmèrent : dans deux heures, du renfort arrivait.

(Moje obawy się uspokoiły: za dwie godziny miały nadejść posiłki.)

– **l'imparfait de description** ; p.ex. :

Sa figure avait un caractère antique.

(Jego twarz miała antyczne rysy.)

– **l'imparfait de progression**, c'est-à-dire d'un changement graduel dans le passé ; p.ex. :

L'impôt allait pesant sur une terre toujours plus pauvre.

(Podatek miał (coraz bardziej) obciążyć biedną ziemię.)

– **l'imparfait d'explication** concernant l'idée contenue dans la proposition qui précède ; p. ex. :

Enfin ils aperçurent une petite lueur, c'était la terre.

(W końcu zobaczyli małe światełko, to była ziemia.)

– **l'imparfait du style indirect libre** ; p.ex.

Le prévenu protestait vigoureusement : il n'avait jamais quitté son domicile ce soir-là ; les policiers avaient-ils des preuves contre lui ?

(J. Dubois, R. Lagagne, 1973 : 213)

(Oskarżony protestował stanowczo: nie opuścił mieszkania tamtego wieczoru; czyżby policjanci mieli dowody przeciwko niemu?)

– **l'imparfait de cause** ; p.ex.:

Elle s'évanouissait; on la porta devant la fenêtre.

(Była nieprzytomna (straciła przytomność); zaniesiono ją do okna.)

– **l'imparfait de tentative** «marquant un procès inachevé qu'on a tenté, mais vainement, de mener à bonne fin» (1980 : 834) ; p.ex. :

Les pleurs qu'il retenait coulèrent un moment.

(Łzy, które powstrzymywał, popłynęły przez chwilę (po jego twarzy).)

Comme nous pouvons constater, décrire la catégorie *imparfait* n'est pas facile et la question que l'enseignant se pose concerne le choix d'une méthode

qui expliquerait de façon efficace le fonctionnement de ce temps dans le système linguistique français.

Les descriptions simplifiées de la catégorie *imparfait* d'un côté et les tentatives pour donner une caractéristique la plus complète possible se réduit le plus souvent à une énumération plus ou moins ordonnée de tous les emplois de ce temps d'un autre côté amènent les élèves à mal employer *l'imparfait* faute de comprendre sa nature et son fonctionnement et en conséquence ils ne peuvent expliquer l'apparition de ce temps dans divers contextes et surtout dans les moins typiques.

Face à des phénomènes linguistiques si complexes et difficiles à analyser et à décrire, il faudrait réfléchir sur les facultés cognitives de l'homme, comme p.ex. la façon holistique de voir la réalité ou bien les processus de conceptualisation, c'est-à-dire la construction mentale de la catégorie fondée sur le schéma ou le prototype (cf. R. Langacker, 1980) et les utiliser dans les représentations des catégories linguistiques, lexicales et grammaticales. Comme l'explique I. Nowakowska-Kempna (1995 : 73) : « Dans la méthodologie de la science, cela signifie le modèle global des résolutions des problèmes et dans la linguistique cognitive – le moyen global de la caractéristique des notions ». En d'autres termes, chaque unité linguistique sera traitée, analysée et représentée globalement et les notions de prototype et de schéma seront les éléments ordonnant une catégorie étudiée.

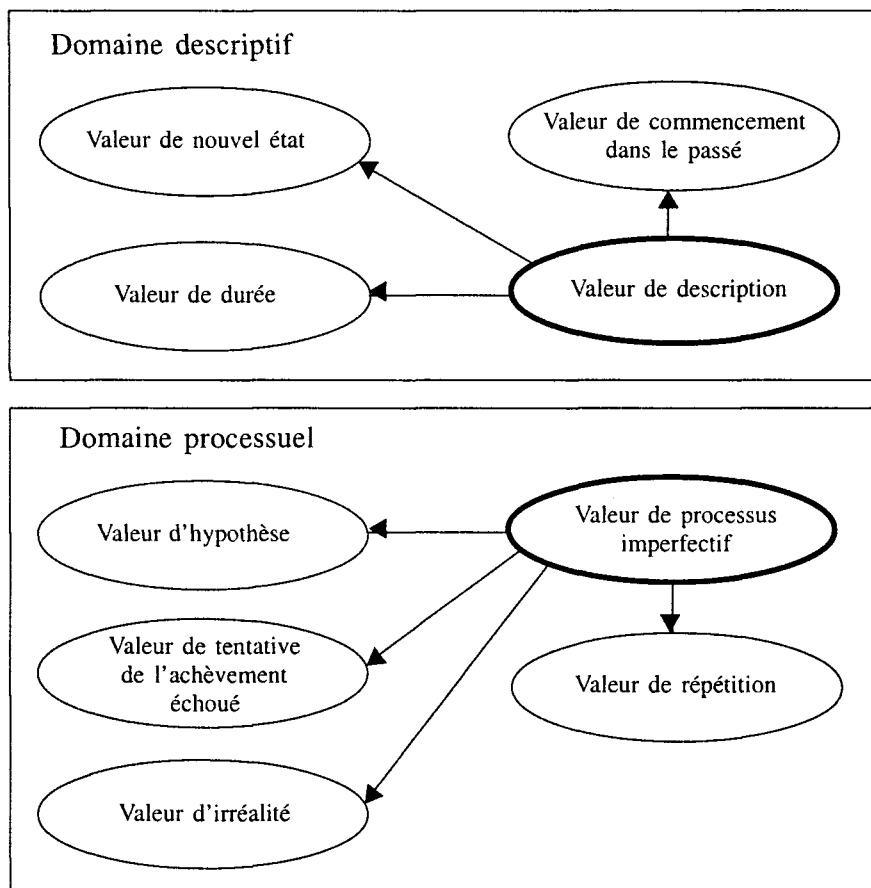
W. Banyś et J.-P. Desclés (1997), dans leurs réflexions sur la notion d'invariant sémantique, examinent la catégorie *imparfait* dans le cadre de la linguistique cognitive. Selon eux, *l'imparfait* en tant que structure grammaticale de la catégorie aspecto-temporelle renvoie à des valeurs plus ou moins prototypiques. Les valeurs prototypiques correspondent aux formes intuitivement les plus employées d'une catégorie donnée. On pourrait alors dire que *l'imparfait* est une sous-catégorie de la catégorie aspecto-temporelle et ses différents valeurs correspondent aux emplois prototypiques et non-prototypiques dans le système linguistique français.

Admettons, comme le suggèrent W. Banyś et J.-P. Desclés, qu'il existe deux valeurs prototypiques pour *l'imparfait* : la valeur descriptive et la valeur processuelle. Toutes les autres valeurs sont non-prototypiques.

En tenant compte des observations présentées ci-dessus, nous proposons un schéma cognitif de la catégorie *imparfait* vue de façon holistique, c'est-à-dire avec toutes les valeurs exprimées dans la langue par des formes grammaticales convenables (schéma 1).

En nous servant de la terminologie de R. Langacker, nous dirions qu'il s'agit de profiler une région correspondant au passé du domaine cognitif du temps. Rappelons que selon le linguiste (1995 : 164), « le domaine cognitif est une étendue cohérente de la conceptualisation par rapport à laquelle sont caractérisées (définies) les structures sémantiques contenant les notions, les

Schéma 1

La catégorie *imparfait* vue de façon holistique*Passé**Présent*

types d'expérience et aussi le système de connaissances». Alors, la conceptualisation consisterait d'abord à situer les informations traitées dans le passé, c'est-à-dire à donner un profil d'une relation temporelle à une structure conceptuelle correspondant au fragment de la réalité perçue. La relation peut avoir un caractère descriptif ou processuel (nous définissons le processus comme séquence d'une même relation se répétant dans un intervalle de temps ouvert, c'est-à-dire sans phase finale).

Les structures mentales sont fondées sur le savoir du locuteur, savoir encyclopédique et situationnel. Elles sont également liées aux normes imposées par une langue donnée. Par conséquent, la structure conceptuelle est en réalité une structure conceptuelle et sémantique à la fois et se révèle dans des formes linguistiques concrètes.

Le choix de *l'imparfait* correspondrait alors à une structure sémantico-conceptuelle ayant le profil d'une relation temporelle passée et se caractérisant par un relief interprétatif convenable, selon le domaine considéré. Dans le domaine descriptif, les valeurs seraient les suivantes:

- **valeur de description** (prototypique), p.ex. :

Il faisait beau ce jour-là.

(Było pięknie tego dnia.)

- **valeur de durée**, p.ex. :

Les citoyens romains regardaient le commerce et les arts comme des occupations des esclaves : ils ne les exerçaient point.

(Obywatele rzymscy traktowali handel i sztukę jako zajęcia niewolników: sami nigdy ich nie wykonywali.)

- **valeur de commencement dans le passé**, quand le locuteur imagine la phase initiale de ce qui constitue le contenu de son énoncé dans le passé; p.ex. :

J'étais malade, tu appelaais le docteur.

(w zabawach: Ja jestem/będę chory, a ty dzwonisz/zadzwonisz po lekarza.)
ou bien:

Comme il aimait bien sa maman!

(Jak on kocha swoją mamę!)

Je voulais te demander une chose.

(Chciałem cię prosić o jedną rzecz.)

- **valeur de nouvel état**, quand le locuteur met l'accent sur le fait d'immobiliser le fait ou l'état achevés dans le passé et dont il parle; p.ex. :

Louis XIV se mariait deux ans après.

(Ludwik XIV ożenił się dwa lata później.)

Et dans le domaine processuel, nous distinguerions :

- **valeur de processus imperfectif** (prototypique), p.ex. :

Marie faisait la vaisselle, quand Pierre est entré.

(Maria zmywała naczynia, kiedy wszedł Piotr.)

- **valeur d'hypothèse**, p.ex. :

Si j'avais des ailes, je volerais.

(Gdybym miał skrzydła, to bym latał.)

- **valeur de répétition**, p.ex. :

Je faisais du vélo tous les jours.

(Jeździłem na rowerze każdego dnia.)

- **valeur de tentative de l'achèvement échoué**, p.ex. :

Les pleurs qu'il retenait coulèrent un moment.

(Łzy, które powstrzymywał, spłynęły po jego twarzy.)

- **valeur d'irréalité**, p.ex. :

Un pas de plus, elle tombait.

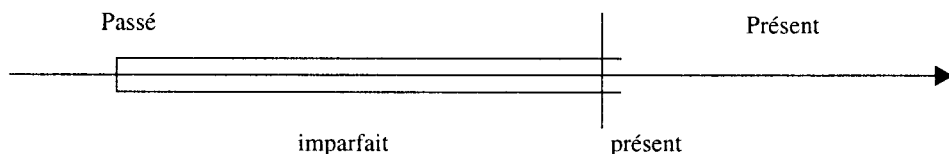
(Jeden krok więcej i upadłaby.)

Pour définir *l'imparfait*, nous pouvons aller encore plus loin et essayer de répondre à la question concernant l'existence d'un invariant sémantique. Par invariant sémantique nous comprenons une valeur commune à tous les emplois organisés en sous-catégories d'une même catégorie donnée et transcendant toutes ces valeurs.

L'invariant sémantique permet de comprendre mieux la nature d'une catégorie étudiée et aussi son évolution fonctionnelle. Puisqu'il est potentiel, l'évolution ne se réduit pas à l'état actuel, mais peut conduire à de nouvelles valeurs et à de nouveaux emplois. Ainsi, on peut analyser et expliquer la valeur de nouvel état employées de plus en plus par les Français. Selon J.-P. Desclés (1997), l'invariant sémantique de *l'imparfait* serait la borne de droite temporelle ouverte. Autrement dit, chaque valeur de *l'imparfait* se caractériserait par le manque d'achèvement dans le temps.

En résumant, la catégorie grammaticale *imparfait* serait une structure sémantico-conceptuelle ayant le profil du temps passé et organisée en sous-catégories fondées sur deux valeurs prototypiques selon le domaine considéré. Ce sont : la valeur de description et la valeur de processus imperfectif. Il existerait aussi l'invariant sémantique, à savoir la borne de droite temporelle ouverte, c'est-à-dire absence de phase finale.

Le choix de *l'imparfait* parmi les temps grammaticaux passés appartenant au français démontre que le locuteur a conceptualisé un fragment de réalité en situant son début réel ou imaginé dans le passé sans prendre en considération l'achèvement. On pourrait l'interpréter à l'aide du schéma suivant :



Une analyse cognitive proposée pour *l'imparfait*, fondée sur les notions de catégorie, d'invariant sémantique et d'emplois prototypique et non-prototypique permettra aux apprenants de prendre conscience de la nature et du fonctionnement de *l'imparfait*, surtout quand il est employé avec d'autres temps passés et par conséquent de s'en servir correctement. Donc, il faudrait que l'apprenant reproduise dans sa tête le schéma sémantico-conceptuel de la catégorie *imparfait* non en se référant au système aspecto-temporel de la langue maternelle, p.ex. du polonais, parce que *l'imparfait* n'a pas son équivalent polonais même s'il possède quelques valeurs commune avec le temps passé imperfectif, mais en regardant la réalité et en essayant de la conceptualiser comme le font les francophones.

A présent, passons à l'analyse du mode *subjonctif* qui n'existe pas en polonais, c'est pourquoi l'explication de son fonctionnement pose tant de problèmes aux enseignants.

2. Subjonctif

Le définition du *subjonctif* proposée par U. Dąbbska-Prokop (1994 : 127) est la suivante : «Le mode de jonction (tryb łączący) – *subjonctif*. A la différence de l'indicatif qui présente les faits réels ou ceux qui auront lieu réellement, *le subjonctif* exprime des phénomènes incertains, possibles, dépendant de l'attitude subjective de celui qui parle, c'est-à-dire de sa volonté ou de son état émotionnel. Ce mode représente la modalité subjective». Elle ajoute également que dans une phrase simple, *le subjonctif*:

1. sert à exprimer l'ordre, le souhait, l'incertitude, le désir et a une valeur semblable à celle de l'impératif ; p.ex. : *Que personne ne sorte !* (Niech nikt nie wychodzi!) ;

2. peut exprimer un fait hypothétique; p.ex. : *Vienne la grêle et la moisson est perdue* (Przyjdzie grad i będzie po zbożu);

3. il y a aussi des expressions figées, comme p.ex. : *Vive la jeune mariée !* (Niech żyje panna młoda !).

Dans une proposition subordonnée, il est employé :

1. «en proposition relative exprimant l'intention, avec l'article indéfini ou dans les expressions de type *le seul, le meilleur*»; p.ex. : *Je cherche des chaussures qui soient souples.* (Szukam butów, które byłyby miękkie) ou bien *J'ai perdu l'unique amie que j'aie jamais aimée* (Straciłam jedyną przyjaciółkę, którą naprawdę kochałam);

2. après les verbes de doute, d'état émotionnel ; p.ex. : *Je veux que le programme soit modifié* (Chcę, żeby program został zmieniony);

3. après les conjonctions : *bien que, quoique, afin que, pourvu que, en attendant que, jusqu'à ce que, non que, quelque... que*, etc.; p.ex. : *Bien qu'il fasse froid, nous irons nous baigner.* (Chociaż jest / będzie zimno, pójdziemy się kąpać).

La description du *subjonctif* présentée ci-dessus n'est pas satisfaisante parce qu'elle manque de beaucoup d'informations importantes. Il faut la traiter comme une esquisse du fonctionnement très complexe de ce mode.

Souvent, les auteurs de manuels de grammaire (p.ex. *Exercisier* (1993 : 211–212)) ne se limitent pas à quelques formules concernant l'emploi du *subjonctif*, mais essaient de dresser la liste détaillée et précise des formes (les verbes, les conjonctions, etc.) avec lesquelles *le subjonctif* apparaît.

Alors, l'élève dont on exige la correction linguistique, que doit-il faire pour apprendre à bien employer le mode en question ? Il peut retenir toutes les formes liées au *subjonctif*, il peut également compter sur son intuition linguistique. Mais est-ce que ces solutions seront efficaces à la longue ? Aideront-elles l'apprenant à comprendre les cas dans lesquels il est possible d'avoir divers modes dans le même contexte linguistique ? Comment expliquer l'emploi des modes dans les phrases suivantes :

Que Jean soit / est parti, c'est certain.

(*Że Jan wyjechał, to pewne.*)

Crois-tu qu'il l'ait / a fait?

(*Czy sądzisz, że on to zrobił?*)

On a le plus beau spectacle que nous ait / a fourni l'Antiquité.

(*To najpiękniejszy spektakl, jaki dała nam Starożytność?*)

Comment se fait-il que les francophones choisissent tel ou tel mode ? Cela ne peut pas dépendre uniquement de l'application correcte des règles formelles.

Pour définir la catégorie *subjonctif*, nous proposons d'abord l'analyse de nombreuses phrases avec ce mode. La méthode n'est pas nouvelle, mais elle est toujours bonne et productive. Et ce n'est pas par hasard qu'en méthodique on l'appelle méthode cognitive. La systématisation des emplois selon des ressemblances observées amène les élèves à distinguer les valeurs liées au choix du *subjonctif* et nécessaires à la création du schéma sémantico-conceptuel (schéma 2).

Le schéma correspond à l'organisation de la catégorie *subjonctif* fondée sur trois emplois prototypiques en fonction du domaine cognitif pris en considération. Dans le domaine volitif, nous aurions l'expression de la volonté : *je veux que p*, dans le domaine épistémique – l'expression du doute : *je doute que p* et dans le domaine appréciatif – la nécessité : *il faut que p*.

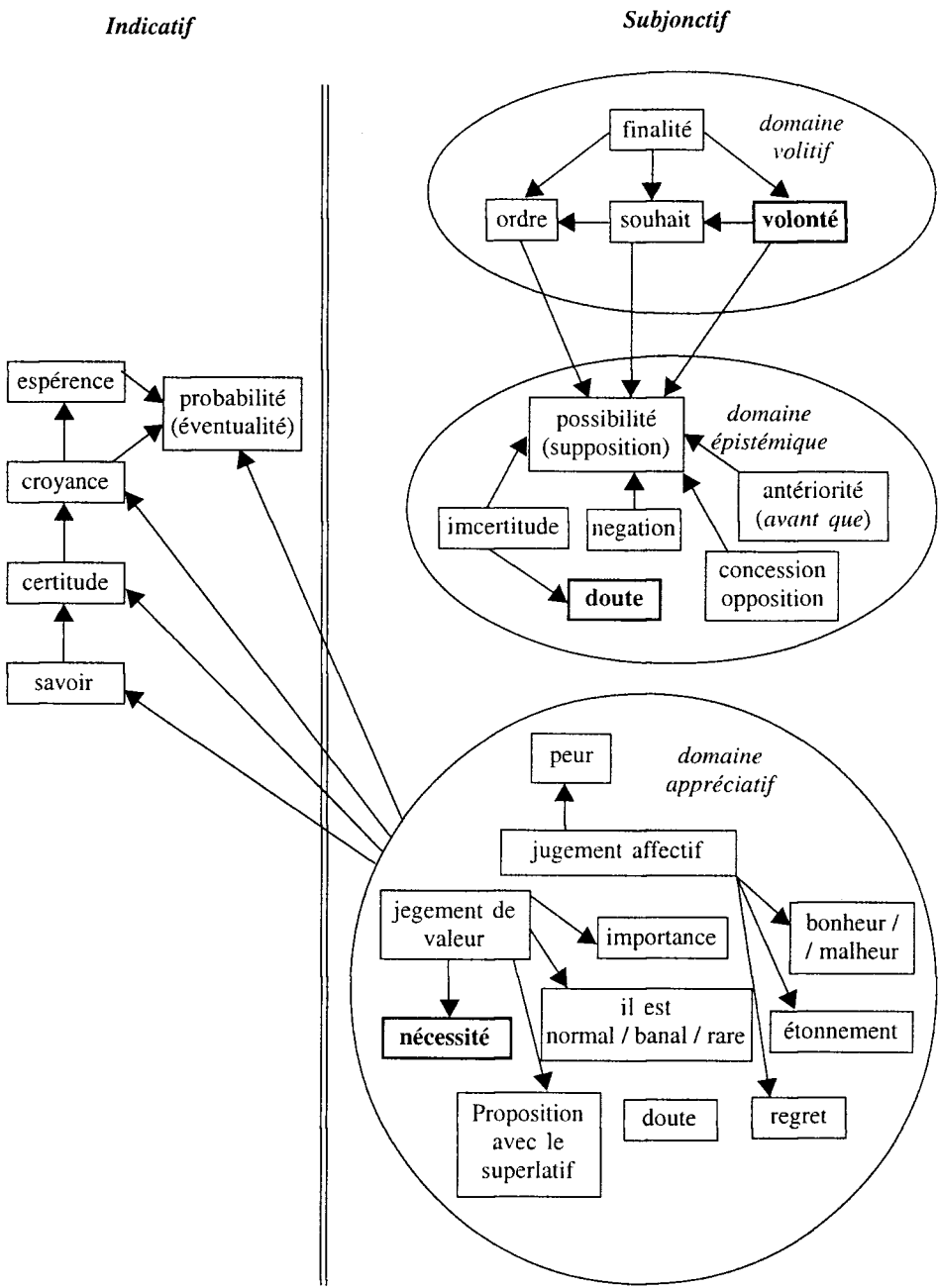
Le sens des flèches représente les rapports existant entre les valeurs liées au comportement de l'homme face à la réalité dont il parle.

L'homme percevant un fragment de réalité, lui accorde avant tout la valeur de vérité ou de fausseté, ce qui est lié aux domaines du savoir, de la certitude, de la croyance, de l'espérance et de la probabilité :

- *je sais que p = p identifié, alors p vrai ;*
- *je suis certain que p = je sais que p, alors p vrai ;*
- *je crois que p = je ne sais pas si p, mais selon toutes les apparences p vrai ;*
- *j'espère que p = je ne sais pas si p, mais je désire que p et je considère p comme vrai ;*
- *(je dis qu') il est probable que p = je ne sais pas si p, mais je crois que p, donc selon toutes les apparences, p vrai.*

Schéma 2

Modes et types d'expérience



Le choix d'un mode est lié à l'attitude du locuteur à l'égard d'un fragment de réalité extralinguistique qu'il perçoit, conceptualise et transforme en énoncé. De trois attitudes distinguées –

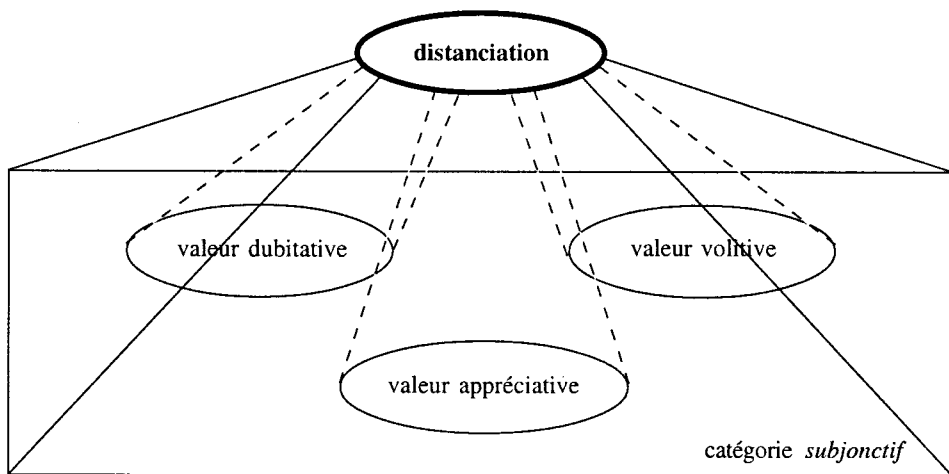
1. attitude déclarative, quand le locuteur affirme que p et en prend la responsabilité ;

2. attitude distanciative, quand le locuteur se distancie du fait d'assumer la valeur de vérité de p , ce qui est fondé sur l'admission de la possibilité de $\sim p$ ou bien sur un jugement de valeur ou émotionnel du contenu p sans prendre en considération sa valeur de vérité ;

3. attitude neutre, c'est-à-dire sans engagement du locuteur, quand il cite les paroles de quelqu'un d'autre – le mode *subjunctif* exprimerait l'attitude distanciative du locuteur. Autrement dit, le locuteur ne prend pas la responsabilité d'assumer la valeur de vérité de p , même s'il sait ou s'il a tendance à croire que p est vrai. On pourrait interpréter le choix du *subjunctif* en fonction de trois domaines cognitifs mis en jeu ainsi :

- dans le domaine volitif – *je veux que p , mais je ne peux pas affirmer que p est vrai ;*
- dans le domaine épistémique – *je me distancie du fait d'assumer la valeur de vérité de p , parce que p et $\sim p$ sont possibles comme vrais ;*
- dans le domaine appréciatif – *même si je sais que p est vrai, je me distancie du fait de déclarer parce que ce n'est pas le but de mon énoncé. P constitue uniquement l'arrière-plan du contenu q dont je me charge. Alors, je ne dis ni p ni $\sim p$.*

En admettant la notion de distanciation comme l'invariant sémantique de la catégorie *subjunctif*, nous pouvons nous servir du modèle suivant, qui expliquerait de façon schématique la nature du mode :



Dans cet article, nous avons essayé de donner la description de deux catégories grammaticales appartenant au système linguistique français, à savoir le temps *imparfait* et le mode *subjunctif*, dans la perspective de la linguistique cognitive. Ce choix, comme nous l'avons déjà mentionné, n'était

pas accidentel. Premièrement, parce que ce sont des structures très complexes et par conséquent, il est très difficile de les expliquer et de les comprendre; et deuxièmement, parce qu'ils n'ont pas d'équivalents en polonais. Alors, chaque tentative de les étudier en se servant des catégories semblables n'apportera jamais d'effets didactiques satisfaisants bien qu'elle facilite sans doute la tâche de l'enseignant. C'est le cas de la métaphorisation, c'est-à-dire de la conceptualisation de la réalité consistant à définir de nouveaux phénomènes en termes des catégories déjà existantes dans notre système conceptuel (cf. p.ex. G. Lakoff, M. Johnson, 1985).

Selon nous, pour apprendre à employer correctement telle ou telle structure grammaticale, il faudrait avant tout comprendre sa nature et son fonctionnement dans le système d'une langue donnée. Cela consisterait à créer ou plutôt à reconstruire le schéma sémantico-conceptuel d'une catégorie étudiée, lequel existe dans les cerveaux des usagers de la langue en question. Ce schéma serait fondé sur tous les emplois d'une forme donnée et tiendrait compte de toutes les valeurs (prototypiques et non-prototypiques) caractérisant une catégorie.

La méthode consistant à expliquer les phénomènes linguistiques par la reconstruction des schémas sémantico-conceptuels créés à la base des facultés cognitives et psychoaffectives de l'homme, a beaucoup d'avantages et peut se montrer utile dans l'enseignement des langues étrangères. Elle permet de développer le raisonnement abstrait, de mettre en évidence les différences de conceptualisation de la réalité réalisée par les Français et les représentants d'autres nations, p.ex. par les Polonais (nous parlons ici de diverses images linguistiques du monde. C'est ainsi que J. Bartmiński appelle la structure conceptuelle fixée dans la langue (1990)). Et du point de vue pratique, elle facilite la mémorisation des formes et par conséquent leur emploi correct, ce qui est le but de l'enseignement des langues.

Les réflexions sur les possibilités d'utiliser l'appareil méthodologique élaboré par les linguistes représentant le courant cognitif dans l'enseignement des langues étrangères n'épuisent évidemment pas la question de savoir comment apprendre à quelqu'un à parler correctement une langue étrangère. C'est proposer un regard sur la grammaire visant à éveiller la créativité de l'élève et à l'encourager à apprendre de façon à parvenir aux résultats didactiques attendus.

Références

- Banyś W., 1996 : „O reprezentacjach semantyczno-kognitywnych wyrażen językowych. Na przykładzie spójnika »jeśli«”. W: *Język a kultura*. Wrocław : TPPW.
- Banyś W., 2000 : *Système de «si» en français moderne. Esquisse d'une approche cognitive*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Banyś W., Desclé J.-P., 1997 : «Dialogue à propos des invariants du langage». In : *Studia kognitywne*. T. 2. Warszawa : SOW.
- Bartmiński J., 1990 : *Językowy obraz świata*. Lublin : Wydawnictwo UMCS.
- Dąbbska-Prokop U., 1994 : *Nowa gramatyka języka francuskiego*. Częstochowa: Wydawnictwo Edukator.
- Descotes-Genon Ch., 1993 : *L'Exercisier*. Grenoble : Presses Universitaires.
- Dubois J., Lagagne R., 1973 : *La nouvelle grammaire du français*. Paris : Larousse.
- Grevisse M., 1980 : *Le bon usage*. Paris : Duculot.
- Kardela H., 1998 : „Profilowanie a kategorie podmiotu i dopełnienia w gramatyce R. Langackera”. W: *Profilowanie w języku i w tekście*. Lublin : Wydawnictwo UMCS.
- Kleiber G., 1990 : *La sémantique du prototype*. Paris : PUF.
- Lakoff G., 1987 : *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Lakoff G., Johnson M., 1985 : *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Ed. de Minuit.
- Langacker R., 1987 : *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker R., 1995 : *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin : Wydawnictwo UMCS.
- Montredon J., 1987 : *Imparfait et compagnie*. Paris : Larousse.
- Nowakowska-Kempna J., 1995 : *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*. Warszawa : WSP.
- Turewicz K., 1998 : „Profil a kategorie gramatyczne”. W: *Profilowanie w języku i w tekście*. Lublin : Wydawnictwo UMCS.
- Warnant L., 1973 : «Le rôle du contexte dans les valeurs de l'imparfait». In : *Mélanges Delbouille*. Paris : Duculot.
- Winters M., 1981 : «Subjonctif et réseau». *Communications*, 53 [Paris : Larousse].

Katarzyna Kwapisz-Osadnik

Pojęcia prototypu i inwariantu semantycznego w analizie kategorii gramatycznych Językoznawstwo kognitywne a nauczanie języków obcych

Streszczenie

Ważną kwestią w nauczaniu języków obcych, zwłaszcza gramatyki, jest wybór odpowiedniej metody. Nauczyciele często napotykają na wiele problemów związanych z wprowadzeniem i wyjaśnieniem funkcjonowania zjawisk gramatycznych, szczególnie tych, które nie występują w języku ojczystym. Na przykładzie francuskiego czasu *imparfait* i trybu *subjonctif* Autorka proponuje ich kognitywny opis i omawia korzyści wyływające z zastosowania tegoż aparatu w nauczaniu języków obcych.

Holistyczne ujęcie zjawiska gramatycznego oraz wprowadzenie pojęć prototypu i inwariantu semantycznego do opisu może ułatwić uczniom i studentom zrozumienie jego natury i funkcjonowania, a tym samym pomóc utrwalić i poprawnie stosować odpowiadające mu formy. Takie podejście pozwoli także zaobserwować różnice w sposobie konceptualizowania świata.

Katarzyna Kwapisz-Osadnik

**The notion of the prototype and the semantic invariant
in the analysis of grammatical categories
Cognitive linguistics and teaching foreign languages**

Summary

An important issue in teaching foreign languages, especially grammar, is the choice of an adequate method. Teachers often come across numerous problems connected with introducing and explaining to their students the grammatical phenomena that do not occur in their native languages. The author presents the cognitive description of the *imparfait* past tense and the subjunctive mood in French and shows the advantages of this method. The holistic approach toward a grammatical phenomenon and introducing the notion of the prototype and the semantic invariant can make it easier for students to grasp the nature and functioning of the phenomenon. Thanks to it they can better use the language and at the same time see the differences in the ways different languages conceptualize the world.